LGBTIQA*-Jugendliche in der Schule

Ansätze für einen bestärkenden Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Arbeitsfeld Schule

Paul Haller und Anton Cornelia Wittmann

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sind Teil der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen.[1] »Fragen der Sexualität, Geschlechtsidentität, Partner*innenwahl, Ablösung von den Eltern und Zugehörigkeit zur Peergroup« sind wichtige Themen in der Adoleszenz (Kleiner 2020: 41). Dazu gehören Fragen wie: Wie erlebe ich mich körperlich und meine körperliche Entwicklung? Wie lebe ich meine Geschlechtlichkeit? In wen kann oder darf ich mich verlieben? Von wem fühle ich mich angezogen? Mit wem möchte ich Sexualität, Partner:innenschaft und Lust (er-)leben?

Aus ihrem Umfeld erhalten Kinder und Jugendliche oft unterschiedliche und mitunter widersprüchliche Botschaften in Bezug auf körperliche Normen, Geschlechterperformance oder Begehren. Sie stehen vor der Herausforderung diese Botschaften einzuordnen, in ihr sich entwickelndes Werte- und Normensystem zu integrieren und ein positives Selbstbild herauszubilden (vgl. Damisch/Haller 2018: 25f.). Das Besprechbar-Machen von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt kann dabei helfen, gesellschaftliche Normen kritisch zu hinterfragen und vielfältige »Skripte für mögliche Lebensentwürfe« (Kleiner 2020: 43) sichtbar zu machen. Davon profitieren letztlich alle, weil

1 Wir beschäftigen uns in diesem Beitrag vorwiegend mit den Erfahrungen von Jugendlichen, weil wenige wissenschaftliche Studien zu LGBTIQA*-Personen in der Kindheit vorliegen und in unserem Praxisbeispiel eine trans* Jugendliche im Mittelpunkt steht. Zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Elementarpädagogik siehe z.B. Kugler (2020), zur praktischen pädagogischen Arbeit die Materialien von Queerformat e.V. (www.queerformat.de) und zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Kontext frühkindlicher Inklusionspädagogik Nordt/Kugler (2020).

»Menschen aller Geschlechter und sexueller Orientierungen [sich] besser entfalten und lernen [können], wenn sie weniger Sorge haben müssen, von geschlechts-, bindungs- und begehrensbezogenen Normen abzuweichen« (Laumann/Debus 2018: 284).

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt wird häufig als ›Minderheitenthema‹ abgetan. Tatsächlich kann davon ausgegangen werden, dass sich LGBTIQA*[2]-Jugendliche in jeder Schule und jeder Schulklasse befinden. Schätzungen zufolge sind rund 5-15 % der Gesamtbevölkerung homo- oder bisexuell (vgl. WASt o.J.), 1 % asexuell (Profus 2016: 226), bis zu 1,7 % intergeschlechtlich[3] (VIMÖ, o.J.; Office of the High Commissioner of Human Rights 2015: 1) sowie 1 % trans*[4] (Güldenring/Sauer 2017: 234).[5] Aktuelle Studien können als Anzeichen dafür gesehen werden, dass gerade bei Jugendlichen die Übergänge zwischen den Kategorien hetero-, homo- und bisexuell fließender werden (vgl. Timmermanns 2016: 19; Pöge et al. 2020: 4f.). Darüber hinaus kommen Schüler:innen unweigerlich mit Themen rund um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Berührung, am offensichtlichsten, wenn sie Teil einer Regenbogenfamilie[6] sind oder wenn sie LGBTIQA*-Personen in ihrem sozialen Um-

---

2 LGBTIQA* steht für lesbisch, schwul (gay), bisexuell, trans*/transgender/transident, inter*/intergeschlechtlich/intersex, queer/questioning und asexuell/aromantisch. Das Akronym wird in Wissenschaft und Aktivismus in unterschiedlichen Schreibweisen verwendet. Der Stern* bzw. Asterisk soll hier ein Hinweis auf vielfältige Selbstbezeichnungen im Spektrum sexueller und geschlechtlicher Vielfalt sein. Wenn wir Studien zitieren, die sich auf bestimmte Teilgruppen (z.B. »LGBT«) beziehen, verwenden wir die Formulierungen der jeweiligen Quelle.
»Queer« verwenden wir in diesem Text als Regenschirmbegriff für unterschiedliche Selbstbezeichnungen im Spektrum sexueller und geschlechtlicher Vielfalt bzw. als Synonym zu LGBTIQA*. Für die unterschiedlichen Bedeutungen von »queer« siehe z.B. Nagy 2016; Degele 2008: 42.

3 Inter* oder intergeschlechtlich meint Menschen, deren Geschlechtsmerkmale nicht den engen medizinischen und gesellschaftlichen Normvorstellungen von »männlichen« und »weiblichen« Körpern entsprechen.

4 Als trans*, transgender, transident, nicht-binär oder genderqueer verstehen sich Menschen, deren Geschlechtsidentität nicht dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht entspricht.

5 Diese Zahlen lassen sich nicht einfach addieren, da sie unterschiedliche Ebenen von Geschlecht und Begehren betreffen. Diversen Studien liegen sehr unterschiedliche Konzepte und Erhebungsformen zugrunde, was zu einer großen Bandbreite an quantitativen Ergebnissen führt. Für eine Diskussion des Bevölkerungsanteils von LGBTI-Personen in Deutschland siehe Pöge et al. 2020: 4ff.

6 Damit sind Familien gemeint, in denen mindestens ein Elternteil LGTBIQA* ist.

feld, im Bekannten- oder Freund:innen-Kreis haben. Aber auch aus popkulturellen Darstellungen und (sozialen) Medien, die Teil der Lebenswelten von Jugendlichen sind, sind queere Lebensweisen nicht mehr wegzudenken. Ein Nicht-Thematisieren von queeren Lebensweisen verkennt somit die Lebensrealitäten von Jugendlichen.

Nicht zuletzt sind die Auseinandersetzung mit »vielfältigen Lebensweisen« (vgl. Hartmann 2002) und ein wertschätzender Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Bildungskontexten auch ein Beitrag zur Prävention[7] und Aufdeckung von (sexualisierter) Gewalt an Kindern und Jugendlichen: Auch heterosexuelle und cis-geschlechtliche[8] Schüler:innen können von queer-feindlich motivierter Gewalt betroffen sein, wenn ihnen beispielsweise eine nicht-heterosexuelle Orientierung zugeschrieben wird. Wenn der Geschlechtsausdruck oder das Verhalten von Schüler:innen nicht in die herrschenden Bilder von ›Männlichkeit‹ oder ›Weiblichkeit‹ passen, wird dies häufig (gewaltvoll) sanktioniert (vgl. Krell/Oldemeier 2015: 21).

Tabus, Abwertungen, Diskriminierungen und Sprachlosigkeit schwächen Kinder und Jugendliche und unterstützen täter:innenschützende Strukturen. Täter:innen von sexualisierter Gewalt nutzen fehlendes Wissen[9] und Sprachlosigkeit von Jugendlichen aus. Queere Jugendliche wiederum können sich im Fall von Grenzverletzungen und sexualisierter Gewalt (durch Erwachsene oder andere Jugendliche) schwerer Hilfe holen, wenn sexuelle Handlungen oder vielfältige Lebensweisen stigmatisiert oder als nicht ›normal‹ abgewertet werden.

»Ängste vor zugeschriebener und abgewerteter Homosexualität« (Scambor et al. 2019: 110f.) stellen eine Hemmschwelle für die Offenlegung von sexualisierten Gewalterfahrungen dar. Clemens Fobian und Rainer Ulfers von basis-praevent, einer Hamburger Fachberatungsstelle bei sexueller Gewalt an Jungen, schildern, dass Jungen und Männer, die sexuelle Gewalt erlitten haben, häufig »Gefühle wie Ohnmacht, Vereinsamung, Angst vor Homosexua-

7 Zum Zusammenhang zwischen sexueller Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen siehe Henningsen 2016.

8 Menschen, deren Geschlechtsidentität dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht entspricht. Also z.B. eine Person, die bei der Geburt als Mädchen oder Junge klassifiziert wurde und sich damit wohl fühlt.

9 Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit »Wissen« als hilfreichem Faktor für die Aufdeckung von sexualisierter Gewalt siehe Scambor u.a. 2019: 116f.

lität bzw. Irritationen der Geschlechtsidentität sowie Schuld- und Schamgefühle« äußern (2018: 308). Große Verunsicherungen bestünden beim Thema Homosexualität: »entweder befürchten die Jungen, dass sie schwul sein könnten, ›weil doch ein Mann etwas mit ihnen gemacht hat‹ oder sie hatten Angst von der Gewalterfahrung zu erzählen aus der Unsicherheit heraus, vielleicht als schwul angesehen zu werden« (ebd.: 308f.). Der gesellschaftliche Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt beeinflusst sowohl LGBTIQA*- als auch heterosexuelle cis-geschlechtliche Jugendliche in der Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt – wenn auch auf unterschiedliche Weise.[10] Prävention von sexualisierter Gewalt kommt daher ebenso wenig wie Sexualpädagogik um ein Hinterfragen gesellschaftlicher Macht- und Geschlechterverhältnisse herum (vgl. Fobian/Ulfers 2018: 322). Heteronormativität[11] und Zweigeschlechtlichkeit als zentrale gesellschaftliche Ordnungsprinzipien spielen im Kontext von sexualisierter Gewalt ebenso eine Rolle wie andere Herrschaftsverhältnisse.

Mit diesem Beitrag laden wir zu einer Auseinandersetzung mit den Erfahrungen von queeren Schüler:innen und einem professionellen Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ein. Da die »Lebenssituationen und Zukunftsoptionen« von LGBTIQA*-Jugendlichen »durch gesetzliche Grundlagen gerahmt« werden (Krell/Oldemeier 2017: 22), greifen wir zunächst die rechtliche Entwicklung in Österreich auf (Abschnitt 1). Danach skizzieren wir in Abschnitt 2 einige zentrale Erkenntnisse zur Lebenssituation und zu den Erfahrungen von LGBTI(QA)*-Jugendlichen. Mit der Diskussion eines Praxisbeispiels aus der Transgender-Beratung der HOSI Salzburg in Abschnitt 3 veranschaulichen wir exemplarisch die Herausforderungen für einen pro-

10 Fobian/Ulfers führen z.B. an, dass homosexuelle Männer eher davon berichten, aufgrund von sexuellen Gewalterfahrungen durch Männer länger mit ihrer eigenen Homosexualität gehadert zu haben (2018: 310f.).

11 »Heteronormativität beschreibt […] ein natürlich erscheinendes, binäres Geschlechtersystem, in welchem lediglich und genau zwei Geschlechter akzeptiert sind, die sich in ihrer Sexualität aufeinander beziehen« (Degele 2008: 21). Für eine kritische und praxisorientierte Auseinandersetzung mit Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit eignet sich die »Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt« (Debus/Laumann 2018) – zu Heterosexismus siehe Debus i.d.B.

fessionellen, nicht-diskriminierenden und empathischen Umgang mit trans* Jugendlichen in der Schule.[12]

1. Rechtliche Entwicklungen und Rahmenbedingungen in Österreich

In den letzten Jahrzehnten haben LGBTI(QA)*-Personen und -Bewegungen auf nationaler und internationaler Ebene wesentliche rechtliche (und gesellschaftliche) Verbesserungen erkämpft – oft über den Weg zu Höchstgerichten.[13] Nach der Verfolgung und Ermordung von Homosexuellen[14] und der Durchführung von menschenverachtenden Experimenten zu ›Intersexualität‹ (vgl. Voß 2014, 2010: 220f.) im Nationalsozialismus herrschte in Österreich noch bis 1971 ein Totalverbot[15] gleichgeschlechtlicher sexueller Handlungen, die im Gesetzestext als »Unzucht wider die Natur« (§129 lb StG) bezeichnet wurden. Mit der »kleinen Strafrechtsreform« 1971 und der Abschaffung des Totalverbots wurden vier neue »Anti-Homosexuellen-Paragrafen« eingeführt: das Verbot der männlichen homosexuellen Prostitution[16], ein Vereins-[17] und

12 Wir bedanken uns für die hilfreichen Hinweise zu diesem Beitrag bei Andreas Brunner (QWIEN – Zentrum für queere Geschichte) und Hans-Peter Weingand (RosaLila PantherInnen) sowie bei Tinou Ponzer (Verein intergeschlechtlicher Menschen Österreich, VIMÖ) und Luan Pertl (OII Europe).

13 Aus Platzgründen beschränken wir uns auf einen groben Überblick über rechtliche Entwicklungen in Österreich. Für einen Überblick über die rechtliche Entwicklung in Deutschland siehe Krell/Oldemeier (2017: 22f.), spezifisch zur Einführung der Eingetragenen Partnerschaft und der Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare in Deutschland siehe Mangold (2018). Den rechtlichen Umgang mit Trans*-Geschlechtlichkeit beleuchten Güldenring/Sauer (2017: 241ff.). Zu geschlechtsnormierenden Eingriffen an intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen und historischen Hintergründen siehe Klöppel (2017; 2019), zur rechtlichen Entwicklung der »dritten Option« beim Geschlechtseintrag in Deutschland siehe Plett (2019).

14 Zu Selbst- und Fremdbildern homosexueller Männer in der Zeit des Nationalsozialismus in Österreich siehe Bauer et al. 2018.

15 Zwischen 1922 und 1971 kam es in Österreich zu ca. 25.000 Verurteilungen aufgrund des §129 Ib des Strafgesetzes von 1852 (StG) (vgl. Weingand 2011: 87).

16 »[G]ewerbsmäßige gleichgeschlechtliche Unzucht«, §210 StGB, aufgehoben 1989.

17 »Verbindungen zur Begünstigung gleichgeschlechtlicher Unzucht«, §221 StGB, aufgehoben 1997.

ein Werbeverbot[18] sowie ein höheres Schutzalter für männliche homosexuelle Sexualkontakte[19] (Weingand 2011).

Bis 2006 galt in Österreich ein Scheidungszwang für verheiratete trans* Personen, die eine Personenstandsänderung durchführen wollten, und bis 2010[20] mussten sich trans* Personen einer Sterilisation unterziehen, um ihren Personenstand und ihren Vornamen ändern zu lassen (TransX o.J.).

Gerade in den letzten Jahren gab es wesentliche rechtliche Verbesserungen in Österreich: Von der Umsetzung des Diskriminierungsschutzes in der Arbeitswelt (2004-2006) und der Einführung der Eingetragenen Partnerschaft (2010) über die Öffnung medizinisch unterstützter Fortpflanzung z.B. für lesbische Paare (2015), die Möglichkeit der Adoption (2016) und der Pflegeelternschaft durch gleichgeschlechtliche Paare (seit 2017 in allen Bundesländern) bis hin zur Ehe-Öffnung[21] (2019). 2018 erkämpfte die intergeschlechtliche Person Alex Jürgen vor dem Verfassungsgerichtshof (VfGH) das Recht auf eine »dritte Option« beim Geschlechtseintrag neben »männlich« und »weiblich«. Seither wird um eine menschenrechtskonforme Umsetzung der VfGH-Entscheidung gerungen.[22] Davon unberührt bleibt die Hauptforderung von Inter*-Organisationen: ein sofortiger Stopp und ein gesetzliches Verbot von geschlechtsnormierenden medizinischen Eingriffen an intergeschlechtlichen Menschen ohne vorherige persönliche, freiwillige und voll informierte Einwilligung.[23]

Diese rechtlichen Entwicklungen gehen mit einem gesellschaftlichen Wandel und einer grundlegenden Neubewertung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt einher, aber auch mit queer-feindlichen und anti-fe-

---

18 »Werbung für Unzucht mit Personen des gleichen Geschlechts oder mit Tieren«, §220 StGB, aufgehoben 1997.

19 »[G]leichgeschlechtliche Unzucht mit Jugendlichen«, §209 StGB, aufgehoben 2002.

20 Die Aufhebung des Operationszwangs erfolgte durch den Österreichischen Verwaltungsgerichtshof (VwGH, 2018/17/0054) am 27.02.2009, die rechtskonforme Umsetzung durch die zuständigen Behörden dauerte bis 2010.

21 Diese Darstellung soll nicht davon ablenken, dass das Rechtsinstitut Ehe aus (queer-)feministischer Sicht problematisiert werden muss (siehe dazu z.B. Haller/Schönpflug 2018: 52).

22 Siehe dazu z.B. die Stellungnahme des Vereins intergeschlechtlicher Menschen Österreich vom 23.10.2018 zur Umsetzung eines dritten Geschlechtseintrags im österreichischen Personenstand (VIMÖ: 2018).

23 Siehe dazu das Konzept des »personal, prior, free and fully informed consent« (Ghattas 2019: 16f.).

ministischen Gegenreaktionen und mitunter heftigen Angriffen gegen emanzipatorische und vielfaltsorientierte Sexualpädagogik (vgl. Laumann/Debus 2018).[24] Mit dem Grundsatzerlass »Sexualpädagogik« des Bildungsministeriums (2015) fand nach 20 Jahren eine umfassende Neuformulierung des Sexualerziehungs-Erlass aus den 1990er Jahren statt (Vasold 2016: 1), die Teilen der gesellschaftlichen und rechtlichen Veränderungen Rechnung trägt. Darin heißt es:

> »Sexualpädagogik soll altersgerecht, an der Lebensrealität von Kindern und jungen Menschen orientiert sein und auf wissenschaftlich gestützten Informationen basieren. Sie soll einen positiven Zugang zur menschlichen Sexualität darstellen und eine positive Grundhaltung sich selbst gegenüber sowie das eigene Wohlbefinden befördern. Sie soll sich am Prinzip der Gleichstellung der Geschlechter sowie der Vielfalt der Lebensformen (z.B. sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten) orientieren, soll Kompetenzen (z.B. kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeiten) vermitteln und an internationalen Menschenrechten ausgerichtet sein.« (BMB 2018 [2015]: 4).

Der im Grundsatzerlass »Sexualpädagogik« formulierte klare Auftrag zur Auseinandersetzung mit vielfältigen sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten in der schulischen Sexualpädagogik deckt sich mit den »Standards der Sexualaufklärung in Europa« der Weltgesundheitsorganisation und der deutschen Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA 2011). Dennoch sind sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Bildungssystem strukturell zu wenig verankert. In Österreich fehlen beispielsweise verpflichtende Lehrer:innen-Fortbildungen, die LGBTIQA*-Themen behandeln, es gibt keine nationale Anti-Bullying-Strategie, die LGBTIQA* beinhaltet, und es hängt immer noch weitgehend von einzelnen Lehrkräften ab, ob und wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Unterricht behandelt wird (vgl. IGLYO o.J.).

24 Henningsen u.a. sprechen in diesem Zusammenhang von »widersprüchlichen Gleichzeitigkeiten« (2016: 8-10).

2. Forschungsarbeiten zu Erfahrungen von LGBTI(QA)*-Jugendlichen

LGBTI(QA)*-Jugendliche haben neben den alterstypischen Entwicklungsaufgaben aller Jugendlichen oft zusätzliche Herausforderungen zu bewältigen.[25] Sie machen später erste romantische Beziehungserfahrungen als ihre heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Peers, die nicht denselben ›Findungsprozess‹ durchlaufen müssen (Watzlawik 2020: 31). In unterschiedlichen Lebensbereichen erfahren sie Gewalt, Differenzierung und Ausgrenzungen, die durch ein Zusammenwirken unterschiedlicher gesellschaftlicher Differenzordnungen (z.B.: Heteronormativität, Rassismus, Ableismus, Klassismus) geprägt sind.[26]

»Im Schulalltag kommt es, wie verschiedene Studien zeigen, in der Tendenz zu einer Reproduktion stereotyper, diskriminierender und potenziell verletzender gesellschaftlicher Vorstellungen von Geschlecht und Begehren« (Kleiner 2020: 47). Queere Jugendliche werden damit konfrontiert, dass Wörter wie »lesbisch«, »schwul«, »Zwitter« oder »Transe« als Schimpfwörter[27] verwendet werden (vgl. Klocke 2020: 357), und machen häufig die Erfahrung, dass Lehrkräfte bei Abwertungen nicht (ausreichend) einschreiten (Krell/Oldemeier 2015: 21). In Schulbüchern finden sie kaum Repräsentationen von LGBTI(QA*)-Lebensweisen (Bittner 2012, 2015). Ihre »Lebens- und Erfahrungsweisen« werden in Unterrichtsdiskursen und Lehrmaterialien unsichtbar gemacht (Kleiner 2020: 49). Oft fehlen Vorbilder aus dem nahen sozialen Umfeld. Dies gilt auch für die Schule: So gehen laut einer ersten deutschlandweiten Erhebung nur vier von zehn LGBTIQ*-Lehrer:innen[28] an ihrer Schule offen mit ihrem LGBTIQ*-Sein um (Antidiskriminierungsstelle des Bundes

25 In Rahmen dieses Kapitels erscheint es uns wichtig, einige zentrale Problemstellungen von LGBTIQA*-Jugendlichen zu benennen. Zur Notwendigkeit, die spezifischen Ressourcen von LGBT(IQA)*-Jugendlichen verstärkt in den Blick zu nehmen, siehe z.B. Oldemeier/Timmermanns (2020).

26 Nach Kleiner 2020: 44 wird die Verstrickung von Heteronormativität mit anderen Differenzordnungen (Rassismus, Ableismus und Klassismus) in Studien zu den Erfahrungen von LGBTI(QA)*-Jugendlichen unzureichend berücksichtigt.

27 Praktische Hinweise zum Umgang mit Beschimpfungen bietet die Broschüre »›Schwule Sau!‹ ›Du Transe!‹ ›Kampflesbe‹ – Was tun bei Beschimpfungen und diskriminierenden Äußerungen?« (Queerformat e.V. 2015).

28 Der Verein *Ausgesprochen! LGBTIQ* Lehrer*innen* bietet Austausch und Information (www.verein-ausgesprochen.at [Zugriff 19.12.2020]).

2017). Dies wirkt sich nicht nur negativ auf das Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte aus, sondern bedeutet auch, dass queeren Schüler:innen potenzielle Vorbilder verloren gehen.

Wie Annika Spahn (2018) beschreibt, machen auch asexuelle Menschen weitreichende Diskriminierungserfahrungen in Bildungskontexten und werden mit spezifischen Vorurteilen[29] konfrontiert. Über die Erfahrungen von inter* Personen im Schulsystem ist kaum etwas bekannt.[30] Aktuell forscht dazu Mart Enzendorfer anhand von biografischen Interviews am Institut für Bildungswissenschaft der Uni Wien im Rahmen eines Dissertationsprojekts.[31] Selbstvertretungsorganisationen wie der Verein intergeschlechtlicher Menschen Österreich (VIMÖ) berichten u.a. von Scham, Gefühlen von Isolation und Einsamkeit sowie Selbst-Pathologisierung als zentralen Themen.

Wenn LGBTIQA*-Jugendliche in ihrer Schulzeit mit Ängsten, Diskriminierungs- oder Gewalterfahrungen konfrontiert sind, kann dies negative Auswirkungen auf ihre Gesundheit haben. Im Minoritätenstress-Modell unterscheidet Ilan H. Meyer vier Ebenen, auf denen Diskriminierung und Vorurteile negativ auf die psychische und körperliche Gesundheit von Menschen mit einer nicht-heterosexuellen Orientierung wirken: (1) die Erfahrung von Diskriminierung und Gewalt, (2) die Befürchtung von Diskriminierungs- und Gewalterlebnissen, (3) das Verbergen der eigenen sexuellen Orientierung und Lebensweise sowie (4) die Verinnerlichung negativer gesellschaftlicher Bewertungen gegenüber lesbischen und schwulen Lebensweisen (vgl. Meyer 2007 zit.n. Dennert o.J.).

Ängste und Erfahrungen von Abwertung, Diskriminierung und Vorurteilen können verinnerlicht und gegen die eigene Person gerichtet werden. Diese »internalisierte Queer-Feindlichkeit«[32] hat wiederum negative Auswirkungen

29 Als Vorurteile benennt Spahn u.a.: »Du bist eigentlich nur schwul/lesbisch und hast Angst, es zuzugeben«, »Du kannst niemanden lieben, ohne mit ihm:ihr Sex zu haben.«, »Du hast nur noch nicht den*die Richtige*n gefunden.«, »Das ist nur eine Phase.« (2018: 170).

30 Die australische quantitative Studie von Jones et al. (2016) berichtet u.a. von massiven Diskriminierungserfahrungen und einer hohen Zahl von Bildungsabbrüchen.

31 Erste Erkenntnisse aus dem Dissertationsprojekt finden sich bei Enzendorfer/Haller (2020) sowie Enzendorfer (i.E.).

32 Ähnliche Bezeichnungen sind z.B. »internalisierte Homo- oder Transnegativität« (vgl. Oldemeier/Timmermanns 2020: 345). Wir verwenden den Begriff »Queer-Feindlichkeit«, da er uns möglichst einschließend erscheint.

auf Selbstwert und Gesundheit. In der Forschung ist ein Zusammenhang zwischen internalisierter Homo-Feindlichkeit und gesteigertem Risikoverhalten bekannt (Warwick/Douglas 2001 zit.n. Gualdi et al. 2008: 16). Zu den dramatischsten gesundheitlichen Beeinträchtigungen für LGBT(IQA*)-Jugendliche gehören sicherlich die gegenüber ihren heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Peers erhöhten Raten von Suizidgedanken und Suizidversuchen (vgl. Plöderl 2016, 2020; Pöge et al. 2020).[33]

2.1 Coming-out

Ein zentrales Thema queerer Jugendlicher kann ein Coming-out-Prozess sein,[34] bei dem häufig zwischen innerem und äußerem Coming-out unterschieden wird (vgl. etwa Watzlawick 2004: 54f.; Krell/Oldemeier 2017; Oldemeier 2020; Kleiner 2020: 46). Das innere Coming-out umfasst dabei die Phase der inneren Bewusstwerdung über das eigene Geschlecht, die eigene Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung. Das äußere Coming-out bezeichnet das ›Anvertrauen‹ bzw. das Erzählen gegenüber anderen Personen. Das Coming-out ist kein einmaliges Ereignis, sondern prozesshaft zu verstehen. Bei jeder neuen Bekanntschaft, jedem Schul-, Lehrstellen- oder Jobwechsel wird erneut darüber entschieden, welche Information preisgegeben wird. Die Notwendigkeit eines Coming-outs bzw. ›sich outen‹ zu müssen, ist Ausdruck einer heteronormativen Gesellschaft. Anders gesagt: Nur wenn Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit die Norm sind, macht es Sinn bzw. kann es notwendig sein, sich zu outen. Gleichzeitig kann ein selbstbestimmtes (äußeres) Coming-out eine empowernde Erfahrung für LGBTIQA*-Jugendliche sein.[35]

---

33 »Das Geschlecht beziehungsweise die sexuelle Orientierung selbst sind nicht ursächlich für höhere Prävalenzen von Depressivität und Suizidalität. Vielmehr sind mangelnde Akzeptanz, Diskriminierung und Gewalterfahrungen psychisch belastend und können zu Erkrankungen führen« (Pöge et al. 2020: 19f.). Außerdem ist darauf hinzuweisen, dass trotz erhöhter Raten die überwiegende Mehrheit der LGBTI-Personen kein erhöhtes Suizidrisiko aufweist, um »unnötige Pathologisierungen und Stereotypisierungen« zu vermeiden (Plöderl 2020: 296f.).

34 Für eine kritische Betrachtung von Coming-out-Konzepten und zur Verstrickung von Coming-out, Heteronormativität und Rassismuserfahrungen siehe Kleiner 2020: 44-47.

35 Differenziert hierzu Kleiner 2020: 44f.

Nach Krell/Oldemeier (2017), die erstmals in einer deutschlandweiten Studie[36] über 5.000 LGBTQ-Jugendliche im Alter von 14 bis 27 Jahre befragten, vergehen zwischen innerem und erstem äußeren Coming-out oft mehrere Jahre. Die Spanne reicht von durchschnittlich 1,7 Jahren bei lesbischen und bisexuellen weiblichen Jugendlichen über knapp drei Jahre bei schwulen und bisexuellen männlichen Jugendlichen bis hin zu rund vier Jahren bei trans* männlichen und fast sieben Jahren bei trans* weiblichen Jugendlichen (vgl. ebd.: 84, 151). In dieser Zeit können sie mit unterschiedlichen Ängsten konfrontiert sein. Ein Großteil der befragten LGB-Jugendlichen und jungen Erwachsenen gibt an, dass sie in der Phase zwischen innerem und äußerem Coming-out Angst vor Ablehnung durch Freund:innen (74,4 %) und Familienmitglieder (69 %) hatten (vgl. ebd.: 79). Für trans* und gender*diverse Jugendliche steht vor allem die Angst, nicht ernst genommen zu werden, mit knapp 80 % im Vordergrund, gefolgt von der Befürchtung, Ablehnung durch Familienmitglieder (77,0 %) zu erleben (vgl. ebd.: 148).

LGBT-Jugendliche überlegen sich oft sehr gut, wem sie was, wann und wie anvertrauen. In der Phase zwischen innerem und äußerem Coming-out kann ein hoher Leidensdruck entstehen, der schließlich zum ersten äußeren Coming-out führt (vgl. Krell/Oldemeier 2015: 15). Unter den befragten trans* Personen nennt rund ein Viertel den Beginn der körperlichen Transition[37] als Grund für das erste äußere Coming-out (vgl. ebd.: 151).

3. Trans* im Schulalltag: Praxisbeispiel und theoriegeleitete Reflexion

Anhand eines Praxisbeispiels wollen wir nun spezifische Herausforderungen von trans* Jugendlichen aufzeigen und diskutieren. Das Beispiel basiert auf Erfahrungen der Peer-Beratung des Transgender-Referats der HOSI Salzburg. Wir wählen bewusst ein Fallbeispiel aus, in dem Erfahrungen von trans* Jugendlichen sichtbar gemacht werden. Einerseits weil diese oft zu wenig berücksichtigt werden, andererseits weil wir in den letzten Jahren

36 Eine vergleichbare Studie liegt in Österreich bis dato nicht vor.

37 Transition beschreibt den Prozess der Angleichung an das individuelle Geschlechtserleben. Oftmals wird damit allein auf die körperliche Angleichung verwiesen. Transitionsprozesse finden aber auch auf rechtlicher und sozialer Ebene statt (vgl. Franzen/Sauer 2010: 95).

nicht nur einen großen Anstieg an Beratungen im Transgender-Referat der HOSI Salzburg verzeichnen, sondern auch weil wir gerade im Umgang mit trans*, inter* und genderdiversen Jugendlichen mitunter große Verunsicherungen unter Pädagog:innen und sozialen Fachkräften wahrnehmen. In der Diskussion des Fallbeispiels verbinden wir wissenschaftliche Erkenntnisse mit Erfahrungen aus der Peer-Beratung sowie Wissen aus Selbstvertretung und aktivistischen Zusammenhängen.

3.1 Praxisbeispiel: Julia Kusz, 14, trans* Schülerin

Wie viele trans* Jugendliche beschäftigt sich Julia Kusz[38] über einen längeren Zeitraum intensiv mit ihrer eigenen Geschlechtsidentität, bevor sie sich anderen Menschen anvertraut. In dieser Zeit begleiten sie Unsicherheiten und Ängste. Neben der Angst vor Ablehnung und negativen Reaktionen durch das Umfeld können bei trans* Jugendlichen Ängste rund um körperliche Veränderungen und Pubertätsverläufe hinzukommen.

Nachdem Julia Kusz durch ihr soziales Umfeld kaum Wissen zu nichtheteronormativen Geschlechtsidentitäten erhält und auch nicht auf die Erfahrungen von anderen trans* Menschen zurückgreifen kann, sucht sie online[39] nach Informationen und Anlaufstellen. Das Transgender-Referat der HOSI Salzburg erlebt immer wieder, dass die Selbstaneignung von Wissen zu Trans* sowie das Aufbauen von Kontakten zu anderen trans* Jugendlichen empowernde Erfahrungen sein können.[40] Online findet Julia Kusz den Weg zur Peer-Beratung. Es ist immer wieder erstaunlich, wie viel Wissen sich queere Jugendliche aneignen, bevor sie Beratungstermine wahrnehmen. Gleichzeitig bietet die persönliche Beratung die Gelegenheit, gängige Mythen[41] sowie normative bis pathologisierende und sogar abwertende Darstellungen von Trans* zu thematisieren. Wissenslücken können im persönlichen

38 Name und Alter sowie einzelne Aspekte der Fallbeschreibung wurden verändert, um die Anonymität der Schülerin zu wahren.

39 Zu den (ambivalenten) Erfahrungen von LGBTIQ*-Jugendlichen im Internet siehe Krell/Oldemeier 2018: 22-26 und Oldemeier 2020: 64f.

40 Oldemeier/Timmermanns argumentieren, dass LSBTQ* [sic!] Jugendliche »[d]urch einen selbstständig organisierten passenden Erfahrungs- und Informationsaustausch« defizitäre Bedingungen bewältigen können (2020: 350).

41 Häufige Mythen, denen das Transgender-Referat in der Beratung begegnet, sind z.B.: »Alle trans* Personen wollen eine operative Angleichung.« »Medizinische Maßnahmen sind notwendig, um im Geschlecht anzukommen.«»Alle trans* Personen wussten

Gespräch geschlossen oder zumindest angesprochen und fehlerhafte sowie veraltete Informationen aufgeklärt werden.

Auch die gängige und falsche Vorstellung, dass die Transition für *alle* trans* Menschen als linearer Prozess verläuft, der mit ›dem‹ Coming-out beginnt und mit Operation(en) als erstrebenswertem Ziel endet (siehe Abbildung), kann im Beratungsprozess reflektiert werden.

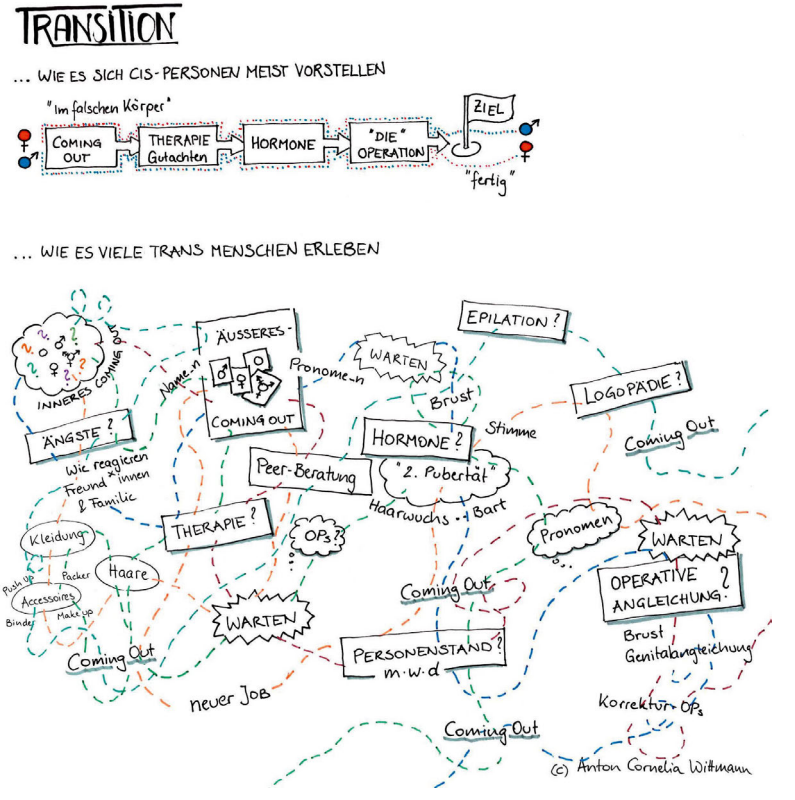

Abb. 6: © Anton Cornelia Wittmann

schon in früher Kindheit, dass sie sich in ihrem zugewiesenen Geschlecht nicht zugehörig fühlen.«

Julia Kusz schildert, dass ihre Geschlechtsidentität innerhalb der Familie lächerlich gemacht wird. In der Peer-Beratung erzählen Jugendliche und junge Erwachsene immer wieder, dass ihnen ihre Geschlechtsidentität bzw. ihr Trans*-Sein abgesprochen wird. Ein Teil berichtet, dass ihr (selbst gewählter) Vorname und ihr (selbst gewähltes) Pronomen absichtlich ignoriert werden. Fast alle machen die Erfahrung, dass über sie mit dem falschen Vornamen, Pronomen und Bezeichnungen wie »Sohn/Tochter« gesprochen wird, was sie als verletzend erleben.

Die körperlichen Veränderungen in der Pubertät, insbesondere aber die Veränderung ihrer Stimme und der sichtbare Adamsapfel, sind für Julia Kusz schwer auszuhalten. Sie wünscht sich endlich als Mädchen akzeptiert zu werden, während ihr Körper sich in eine Richtung entwickelt, die von ihr, aber auch einem Großteil der Gesellschaft, als männlich wahrgenommen wird. Wie sie empfinden manche trans* Menschen »Teile ihres angeborenen Körpers als falsch oder nicht stimmig« (Debus/Laumann 2018: 26). Daraus resultiert für viele von ihnen auch der Wunsch nach Angleichungen ihres Körpers an ihr Geschlechtserleben. Die Ambivalenz zwischen innerem Erleben und äußerem Erscheinen einerseits und zwischen der Angst vor dem äußeren Coming-out und dem Wunsch nach Anerkennung andererseits macht die Zeit vor Beginn der Transition zu einer besonders vulnerablen Phase. Güldenring/Sauer sprechen in diesem Zusammenhang von einem »suizidgefährdeten Lebensabschnitt« (2017: 247). In der Coming-out-Studie von Krell/Oldemeier berichten trans* Jugendliche von psychischen Schwierigkeiten und ambulanter und stationärer Therapieerfahrung (2017: 146).

Julia Kusz entscheidet sich für ein Coming-out in der Klasse. Die Lehrerin steht ihr zur Seite und bietet den Rahmen für ein Gespräch mit den Mitschüler:innen. Dennoch erlebt Julia Kusz das Coming-out als belastend, da ihr durch die exponierte Stellung vor der Klasse die geballte Aufmerksamkeit zuteilwird. Die Angst die Lehrerin zu enttäuschen oder ihre Unterstützung zu verlieren, macht es ihr unmöglich, eigene Forderungen und Vorstellungen zu ihrem Coming-out einzubringen. Im Unterricht geht die Lehrerin (aus zeitlichen Gründen) nicht näher auf grundlegende Informationen zu Trans* ein. Das trägt dazu bei, dass die Mitschüler:innen unzureichend sensibilisiert sind. In weiterer Folge ist Julia Kusz zum Teil sehr persönlichen Fragen einiger Schüler:innen ausgesetzt. Andere Mitschüler:innen hingegen sind unsicher und meiden sie. War sie vorher schon eher zurückgezogen, fühlt sie sich nun noch mehr als Außenseiterin.

Auch nach dem Coming-out in der Klasse ergeben sich neue Schwierigkeiten. So sind die Schulleitung und die Klassenlehrerin zunächst verunsichert, ob der gewünschte Vorname schon vor einer offiziellen Namensänderung (z.B. in Klassenlisten) verwendet werden darf und ab wann der Name auch in den Stammdaten und somit auf dem Zeugnis geführt werden kann. Verunsicherungen bzw. Hilflosigkeit von Lehrkräften aufgrund von fehlendem Wissen zu trans* Schüler:innen zeigt auch der Forschungsbericht zu dem Jugendprojekt »TRANS* – JA UND?!« in Deutschland auf (Sauer/Meyer 2016: 25). Hinzu kommt, dass Schule wie kaum ein anderer Bereich zweigeschlechtlich geprägt ist (ebd.: 53). So wird die Teilnahme an geschlechtergetrenntem (Sport-)Unterricht sowie der Zugang zu getrennten Sanitär- und Umkleideräumen für trans* und intergeschlechtliche Schüler:innen zur Herausforderung (vgl. Ghattas 2016: 12; Focks 2014: 10f.).[42]

In Julia Kusz' Geschichte versuchen die Schulleitung sowie Lehrkräfte eine Störung der gewohnten Geschlechterordnung zu umgehen, indem sie ihr nahelegen, sich bis zur Personenstandsänderung[43] vom Sportunterricht befreien zu lassen. Damit forcieren sie weitere Ausgrenzungserfahrungen der Schülerin.

Im Laufe des Schuljahres erfolgt die Personenstandsänderung von Julia Kusz. Erst jetzt ist die Schule rechtlich gezwungen, sie am Sportunterricht der Mädchen teilnehmen zu lassen. An der sozialen Situation von Julia Kusz ändert sich – insbesondere in Bezug auf die Nutzung von Sanitär- und Umkleideräumen – durch die Personenstandsänderung allerdings kaum etwas. Ängste und Verunsicherungen z.B. beim Umziehen in der Garderobe bestehen sowohl bei Julia Kusz als auch bei ihren Mitschüler:innen. Erst nach unterschiedlichen Interventionen sucht die Schule nach Möglichkeiten, um die Partizipation am Unterricht zu ermöglichen, ohne neue Ausschlüsse und Diskriminierungserfahrungen zu produzieren.

---

42 Dan Christian Ghattas schreibt dazu im Kontext von intergeschlechtlichen Personen: »Orte, an denen der eigene Körper sichtbar für Andere wird, wie Toiletten oder Umkleideräume, werden in der Regel als angstbesetzt und als Tatorte von Quälereien beschrieben – unabhängig davon, ob an dem betroffenen intergeschlechtlichen Menschen ein sogenannter normalisierender chirurgischer Eingriff vorgenommen wurde oder nicht« (Ghattas 2016: 12).

43 Änderung des Geschlechtseintrags im Personenstandsregister.

4. Ausblick: ein weiter Weg zur queer-freundlichen Schule

LGBTIQA*-Schüler:innen profitieren von Pädagog:innen und sozialen Fachkräften, die professionell, empathisch und diskriminierungskritisch mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt umgehen können. Dafür benötigen sie Wissen, einen (selbst-)reflektierten Umgang mit eigenen Werten, Vorurteilen und Vorstellungen von Körperlichkeit, Geschlecht und Sexualität sowie spezifische Sozial- und Methoden-Kompetenzen im Kontext sexueller und geschlechtlicher Vielfalt.[44]

Wie an Studien und unserem Praxisbeispiel veranschaulicht, wird auf die Bedürfnisse, Herausforderungen und Gesundheitsrisiken von LGBTIQA*-Schüler:innen nicht ausreichend eingegangen. Die Geschichte von Julia Kusz zeigt, wie im System Schule mit Störungen der heteronormativen Geschlechterordnung durch eine trans* Schülerin umgegangen wird.

Wir plädieren für kreative, individuelle Lösungen in der schulischen Praxis unter Einbeziehung der jeweiligen Schüler:innen und in Absprache gegebenenfalls mit Mitschüler:innen, Eltern und Erziehungsberechtigten. Werden starre Lösungen vorgegeben, können auch ›gut gemeinte‹ Interventionen von Lehrkräften und Schulleitung Diskriminierungs- und Ausschlusserfahrungen fördern. Um das zu vermeiden, erscheinen uns Offenheit, Fehlerfreundlichkeit, die Anerkennung von Selbstbestimmung und Selbstreflexion als zentrale Bestandteile einer professionellen Haltung von Pädagog:innen und sozialen Fachkräften.[45]

In der Praxis erleben wir, dass die Bedürfnisse von queeren Jugendlichen in der Schule – wie hier am Beispiel von Julia Kusz gezeigt – häufig erst durch ein Coming-out in den Mittelpunkt rücken. Gerade bei trans* Jugendlichen verstellen rechtliche Fragen oft den Blick auf die (meist dringlichere) soziale Situation von Schüler:innen. Schulen sind gefordert Rahmenbedingungen und sichere soziale Räume zu schaffen, in denen sich *alle* Schüler:innen angstfrei entfalten können. Unterstützung finden Lehrkräfte und Schulleitung dazu beispielsweise bei Selbstvertretungsorganisationen oder queeren

44 Siehe dazu das Konzept der »Regenbogenkompetenz« von Ulrike Schmauch 2015; 2016; 2020.

45 Für eine Auseinandersetzung mit pädagogischer Professionalität im Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt siehe Hartmann 2020. Für eine Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln und Intergeschlechtlichkeit siehe Hechler 2016.

Bildungs- und Anti-Diskriminierungsprojekten. Neben Workshops für Schüler:innen und Informationsmaterialien bieten diese oft auch individuelle Beratungen oder Fort- und Weiterbildungen an.

In der Gesellschaft und ihrem Teilsystem Schule sind daher auch strukturelle Veränderungen notwendig, etwa Änderungen von Lehrplänen, von Schulbüchern, von Lehrer:innen-Aus- und Fortbildung.[46] Letztendlich führt kein Weg vorbei an einer auch in der Schule zu führenden Auseinandersetzung mit vielfältigen Lebensweisen sowie an einer grundlegenden Infragestellung von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit als gesellschaftlichen Ordnungsprinzipien in ihrer Interdependenz zu anderen Ordnungsprinzipien und Machtverhältnissen.

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Online unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Umfragen/LSBTIQ_Lehrerkraeftebefragung.pdf [Zugriff: 17.05.2020].

Bauer, Manuela/Brunner, Andreas/Salzenbacher, Hannes/Treiblmayer, Christopher (2018): »Warme vor Gericht«. Zu Selbst- und Fremdbildern homosexueller Männer in der Zeit des Nationalsozialismus in Österreich. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, Bd. 29, Nr. 2 (2018), S. 87-110.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Grundsatzerlass Sexualpädagogik. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_11.html [Zugriff: 17.05.2020].

Bittner, Melanie (2012): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientiere Analyse [mit einer Materialsamm-

46 Es braucht zudem rechtliche und politische Schritte, z.B. die Umsetzung von wirkungsvollen Maßnahmen gegen sogenannte »Konversionstherapien« und gegen alle Arten von LGBTIQA*-feindlich motivierter Gewalt sowie ein Verbot von geschlechtsnormierenden Eingriffen an intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen ohne vorherige persönliche, voll informierte und freie Einwilligung.

lung für die Unterrichtspraxis]. Frankfurt a.M.:. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Bittner, Melanie (2015): Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 247-260.

Damisch, Kerstin/Haller, Paul (2018): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schulsozialarbeit. Warum Regenbogenkompetenzen zu einer Kernkompetenz der Schulsozialarbeit werden müssen. SiÖ – Zeitschrift für Soziale Arbeit in Österreich, 2018 (1), S. 23-29.

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2018): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. Online unter: https://interventionen.dissens.de/fileadmin/Interventionen/redakteure/Dissens_-_PädagogikGeschlechtlicheAmouröseSexuelleVielfalt.pdf [Zugriff: 17.05.2020].

Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Dennert, Gabriele (o.J.): Gesundheit und Gesundheitsversorgung lesbischer und schwuler MigrantInnen in Deutschland. Heinrich-Böll-Stiftung. Online unter: https://heimatkunde.boell.de/2009/04/18/gesundheit-und-gesundheitsversorgung-lesbischer-und-schwuler-migrantinnen-deutschland [Zugriff: 17.05.2020].

Enzendorfer, Mart/Haller, Paul (2020): Intersex and Education: What Can Schools and Queer School Projects Learn from Current Discourses on Intersex in Austria? In: Francis, Dennis A./Kjaran, Jón Ingvar/Lehtonen, Jukka. (Hg.): Queer Social Movements and Outreach Work in Schools. Queer Studies and Education. Cham: Palgrave Macmillan, S. 261-284.

Enzendorfer, Mart (i.E.): »Das haben halt dann ein paar Lehrer gewusst« – Inter* in pädagogischen Diskursen und ihre Grenzen des Sagbaren. In: Groß, Melanie/Niedenthal, Katrin (Hg.): Geschlecht: divers. »Dritte Option« im Personenstandsgesetz. Perspektiven für die Soziale Arbeit. Bielefeld: transcript.

Focks, Petra (2014): Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive. Expert*inneninterview. Berlin. Online unter: http://www.meingeschlech

t.de/MeinGeschlecht/wp-content/uploads/Focks_Lebenswelten_Expertinneninterviews-_2014.pdf [Zugriff: 17.05.2020].

Franzen, Jannik/Sauer, Arn (2010): Benachteiligung von Trans*Personen, insbesondere im Arbeitsleben. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin. Online unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Benachteiligung_von_Trans_personen.pdf [Zugriff: 17.05.2020].

Fobian, Clemens/Ulfers, Rainer (2018): Präventionsarbeit und Beratung männlicher Betroffener sexueller Gewalt unter den Eindrücken anti-feministischer Diskurse. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hg.): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und Sexuelle Vielfalt. Hamburg: Marta Press, S. 303-323.

Ghattas, Dan Christian (2016): Die Menschenrechte intergeschlechtlicher Menschen schützen – wie können Sie helfen? Herausgegeben von OII Europe und OII Germany. Online unter: https://oiigermany.org/wp-content/uploads/2017/11/toolkit_deutsch.pdf [Zugriff: 17.05.2020].

Ghattas, Dan Christian (2019): Protecting Intersex People in Europe: A Toolkit for Law and Policy Makers. With Digital Appendix and Checklist. OII Europe & ILGA-Europe. Online unter: https://oiieurope.org/protecting-intersex-people-in-europe-a-toolkit-for-law-and-policy-makers [Zugriff: 17.05.2020].

Gualdi, Miles/Martelli, Matteo/Wilhelm, Wolfgang/Biedroń, Robert/Graglia, Maghertia/Petrantoni, Luca (2008): Bullying in der Schule. Ein Leitfaden für LehrerInnen und Schulpersonal. Schoolmates. Online unter: https://www.wien.gv.at/menschen/queer/pdf/bullying-schule.pdf [Zugriff: 17.05.2020].

Güldenring, Anette/Sauer, Arn (2017): Trans* … inklusiv? Geschlechtsidentitäten in Medizin, Recht und Gesellschaft. In: Diehl, Elke (Hg.): Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 231-257.

Haller, Paul/Schönpflug, Karin (2018): Ehe-Öffnung und »dritter Geschlechtseintrag«: Auftrag für die Soziale Arbeit?« In: SiÖ – Zeitschrift für Soziale Arbeit in Österreich, 2018/1, S. 51-54.

Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensformen. Wiesbaden: Springer VS.

Hartmann, Jutta (2020): Heteronormativitätskritische Jugendarbeit – Pädagogische Professionalisierung zum Themenfeld ›geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‹. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hg.): Sexuelle

und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 136-153.

Hechler, Andreas (2016): »Was ist es denn?« Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit. In: Katzer, Michaela/Voß, Heinz-Jürgen (Hg.): Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung. Praxisorientierte Zugänge. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 161-185.

Henningsen, Anja (2016): Sexuelle Bildung und Gewaltprävention. Eine systematische Reflexion zur Prävention sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 120-141.

IGLYO, International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex Youth and Student Organisation (o.J.): LGBTQI Inclusive Education Index. Austria. Online unter: https://www.education-index.org/country/austria [Zugriff: 17.05.2020].

Jones, Tiffany/Hart, Bonnie/Carpenter, Morgan/Ansara, Gavi/Leonard, William/Lucke, Jayne (2016): Intersex. Stories and Statistics from Australia. Cambridge: Open Book Publishers.

Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans* Jugendlicher. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kleiner, Bettina (2020): Lebenslagen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter*geschlechtlichen sowie genderqueeren (Kindern und) Jugendlichen. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 40-54.

Krell Claudia/Oldemeier, Kerstin (2015): Coming-out – und dann…?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf [Zugriff: 17.05.2020].

Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2017): Coming-out – und dann …?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2018): Queere Freizeit. Inklusions- und Exklusionserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und *diversen Jugendlichen in Freizeit und Sport. Deutsches Jugendinstitut

e.V. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2018/26869_DJI_QueereFreizeit.pdf [Zugriff: 17.05.2020].

Klöppel, Ulrike (2017): Der Dritte-Option-Beschluss und die Praxis kosmetischer Genitaloperationen an Kindern, 13.11.2017. Verfassungsblog.de. Online unter: https://verfassungsblog.de/der-dritte-option-beschluss-und-die-praxis-kosmetischer-genitaloperationen-an-kindern [Zugriff:17.05.2020].

Klöppel, Ulrike (2019): Brennpunkt »uneindeutiges« Geschlecht – Beharrungsvermögen und Anpassungsfähigkeit der Medizin. In: Greif, Elisabeth (Hg.): No Lessons from the Intersexed? Anerkennung und Schutz intergeschlechtlicher Menschen durch Recht. Linzer Schriften zu Gender und Recht, Bd. 62. Linz: Trauner Verlag, S. 149-179.

Kugler, Thomas (2020): Geschlechtervielfalt in der Kita – Theorie und Praxis: Inklusion und Kinderrechte als menschenrechtlich fundierter Zugang einer genderbewussten Pädagogik. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 122-135.

Mangold, Anna Katharina (2018): Stationen der Ehe für alle Deutschland, 09.08.2018. Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/homosexualitaet/274019/stationen-der-ehe-fuer-alle-in-deutschland [Zugriff: 17.05.2020].

Meyer, Illan H. (2007): Prejudice and Discrimination as Social Stressors. In: Meyer, Illan H./Northridge, Marry E. (Hg.): The Health of Sexual Minorities. Public Health Perspectives on Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Populations. New York: Springer, S. 242-267.

Nagy, Andrea (2016): Soziale Arbeit ›queer‹ denken. Zur Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Heteronormativität in der Ausbildung sozialer Professionen. In: soziales_kapital. Nr. 15 (2016). Online unter: https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/427/763.pdf [Zugriff: 17.05.2020].

Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (2020): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext frühkindlicher Inklusionspädagogik. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 110-121.

Office of the High Commissioner of Human Rights (2015): Free & equal campaign fact sheet: Intersex. United Nations. Online unter: http

s://www.unfe.org/wp-content/uploads/2017/05/UNFE-Intersex.pdf [Zugriff: 17.05.2020].

Oldemeier, Kerstin (2020): Coming-out-Verläufe und Freizeiterfahrungen von jungen lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und divers* geschlechtlichen Menschen. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 55-72.

Oldemeier, Kerstin/Timmermanns, Stefan (2020): Defizite und Ressourcen in den Lebenswelten von LSBTQ*-Jugendlichen und jungen Erwachsenen: zwei Seiten einer Medaille. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 343-356.

Plett, Konstanze (2019): Männlich, weiblich, divers oder »ohne« – zum Personenstand intergeschlechtlich Geborener im deutschen Recht. In: Greif, Elisabeth (Hg.): No Lessons from the Intersexed? Anerkennung und Schutz intergeschlechtlicher Menschen durch Recht. Linzer Schriften zu Gender und Recht, Bd. 62. Linz: Trauner Verlag, S. 10-33.

Plöderl, Martin (2016): Out in der Schule? Bullying und Suizidrisiko bei LGBTI Jugendlichen. Suizidprophylaxe. 43, S. 7-13.

Plöderl, Martin (2020): Suizidrisiko bei LSBTI*. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 17-31.

Pöge, Kathleen/Dennert, Gabriele/Koppe, Uwe/Güldenring, Anette/Matthigack, Ev B./Rommel, Alexander (2020): Die gesundheitliche Lage von lesbischen, schwulen, bisexuellen, sowie trans- und intergeschlechtlichen Menschen. … Online unter: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/JoHM_S1_2020_Gesundheitliche_Lage_LSBTI.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 17.05.2020].

Profus, Andrzej (2016): Unsichtbares sichtbar machen. Asexualität als sexuelle Orientierung. In: Katzer, Michaela/Voß, Heinz-Jürgen (Hg.): Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung. Praxisorientierte Zugänge. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 225-242.

Queerformat e.V. (2015): Wie sie vielfältige Lebensweisen an Ihrer Schule unterstützen können. Teil 3: »Schwule Sau!« »Du Transe!« »Kampflesbe!« – Was tun bei Beschimpfungen und Äußerungen. 4. überarbeitete Auflage. Online unter: https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat_Broschuerenquartett_03_15.pdf [Zugriff: 17.05.2020].

Sauer, Arn/Meyer, Erik (2016): Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde. Lebenssituationen und Bedarfe von jungen Trans*-Menschen in Deutschland. Online unter: https://www.bundesverband-trans.de/portfolio-item/wie-ein-gruenes-schaf [Zugriff: 17.05.2020].

Scambor, Elli/Rieske, Thomas Viola/Wittenzellner, Ulla/Schlingmann, Thomas/Könnecke, Bernard/Puchert, Ralf (2019): Was hilft? Aufdeckungsprozesse bei männlichen Betroffenen von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend. In: Wazlawik, Martin/Voß, Heinz-Jürgen/Retkowski, Alexandra/Henningsen, Anja/Dekker, Arne (Hg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-123.

Schmauch, Ulrike (2015): Sexuelle Vielfalt und Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Bretländer, Bettina/Köttig, Michaela/Kunz, Thomas (Hg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer, S. 100-110.

Schmauch, Ulrike (2016): Sexualpädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 32-45.

Schmauch, Ulrike (2020): Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 308-325.

Schönpflug, Karin u.a. (2015): »Queer in Wien«. Stadt Wien Studie zur Lebenssituation von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transgender und Intersex Personen (LGBTIs). Projektbericht, WASt, IHS. Online unter: https://www.wien.gv.at/menschen/queer/pdf/studie-queer-in-wien.pdf [Zugriff: 17.05.2020].

Spahn, Annika (2018): A_sexualität im Fachunterricht thematisieren. In: Spahn, Annika/Wedl, Juliette (Hg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Edition Waldschlösschen Materialien, S. 170-171. Online unter: https://www.waldschloesschen.org/files/Downloads/AWS_MAT18_Schule_lehrt_lernt_Vielfalt_Bd1.pdf [15.05.2020].

Timmermanns, Stefan (2016): Vielfalt erwächst aus Freiheit. Zur theoretischen Verortung einer Sexualpädagogik der Vielfalt. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 17-31.

TransX, Verein für Transgender Personen (o.J.): Rechtsentwicklung. Online unter: https://www.transx.at/Pub/Rechtsentwicklung.php [Zugriff: 17.05.2020]

Vasold, Stefanie (2016): Hemmungslos gegen Gleichheit. Wie reaktionäre Gruppen das Feld der sexuellen Bildung zum Austragungsort gegen gesellschaftlichen Fortschritt inszenieren. In: medien implse. Beiträge zur Medienpädagogik. Online unter: http://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2016/11/Medienimpulse_Hemmungslos_gegen_Gleichheit_Vasold_20160614.pdf [Zugriff: 17.05.2020].

VIMÖ – Verein intergeschlechtlicher Menschen Österreich (o.J.): Inter*, Intergeschlechtlich, Intersex, Zwischengeschlecht … – was ist das? Online unter: https://vimoe.at/faq [Zugriff: 17.05.2020].

VIMÖ – Verein intergeschlechtlicher Menschen Österreich (2018): Stellungnahme des Vereins intergeschlechtlicher Menschen Österreich (VIMÖ) zur Umsetzung eines dritten Geschlechtseintrags im österreichischen Personenstand. Online unter: https://vimoe.at/wp-content/uploads/2018/10/2018-10_Stellungnahme_VIMÖ_dritteOption.pdf [Zugriff: 17.05.2020].

Voß, Heinz-Jürgen (2010): Making Sex Revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive. Bielefeld: transcript.

Voß, Heinz-Jürgen (2014): Intergeschlechtlichkeit – Aktivismus und Forschung, ihre Verzahnung und intersektionale Fortentwicklung. In: Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hg.): Forschung im Queerformat – Aktuelle Beiträge der LSBTI*-, Queer- und Geschlechterforschung. Bielefeld: transcript, S. 117-131.

Watzlawick, Meike (2020): Sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten: Thinking outside the box. Überlegungen aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 22-39.

WASt (o.J.): Definition sexueller Orientierungen: Homosexualität, Bisexualität, Heterosexualität. Online unter: https://www.wien.gv.at/menschen/queer/sexuelle-orientierung/definitionen.html [Zugriff: 17.05.2020].

Watzlawick, Meike (2004): Uferlos? Jugendliche erleben sexuelle Orientierungen. Aachen: Lambda: nrw.

Weingand, Hans-Peter (2011): Homosexualität und Kriminalstatistik in Österreich. In: Invertito – Jahrbuch für die Geschichte der Homosexualitäten, Jg. 13 (2011), S. 40-87.

WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2011): Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Online unter: https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/andere_Publikationen/WHO-Standards_DE_Endfassung_11_10_2011pdf.pdf [Zugriff: 17.05.2020].